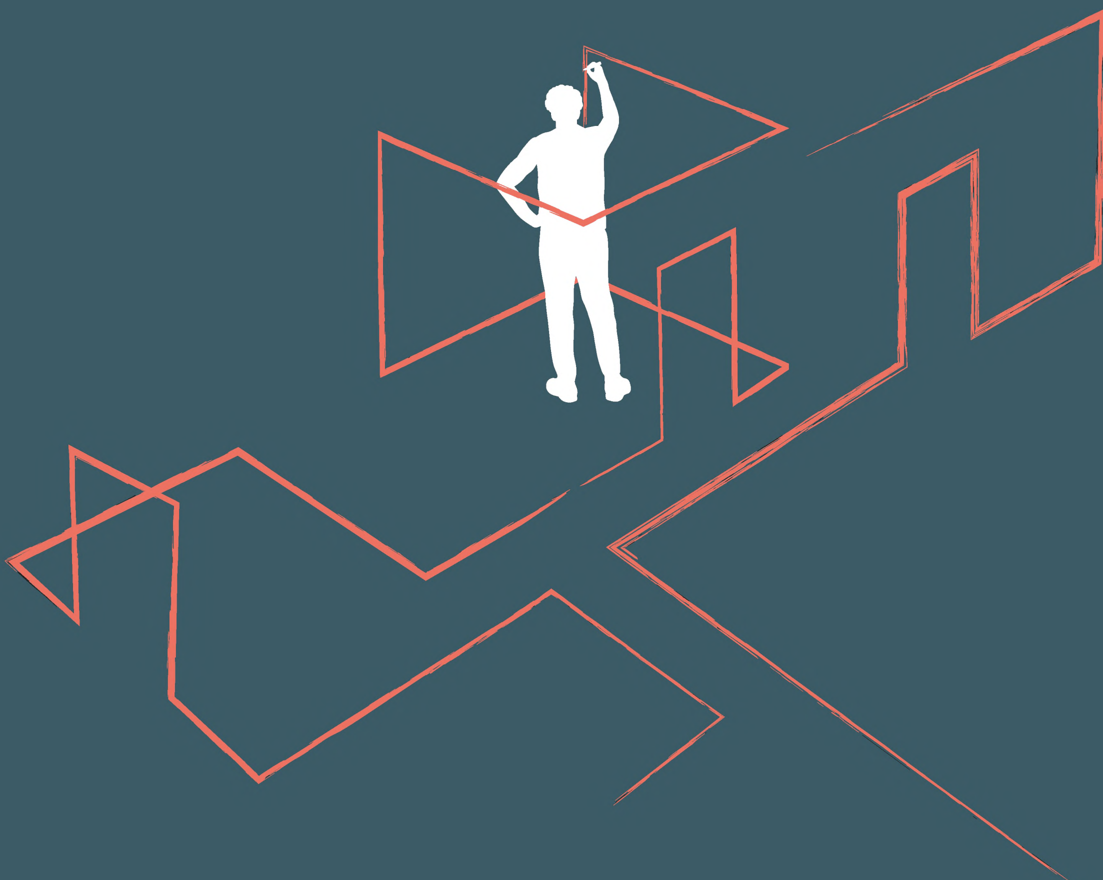
Philippe Meirieu

διαφοροποιημένη παιδαγωγική

ένα δίκοπο μαχαίρι



μετάφραση: Χάρης Παπαδόπουλος



Philippe Meirieu

διαφοροποιημένη παιδαγωγική

ένα δίκοπο μαχαίρι



μετάφραση: Χάρης Παπαδόπουλος

ISBN 978-618-87378-4-6

Philippe Meirieu, *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*
ένα δίκοπο μαχαίρι

Μετάφραση: Χάρης Παπαδόπουλος

Επιμέλεια: Γιάννης Παπακός
Σελιδοποίηση, σχεδιασμός εξωφύλλου: Λίζα Παντελιάδου

Παιδαγωγική ομάδα «Το Σκασιαρχείο»
skasiarxeio2014@gmail.com

Κεντρική διάθεση: Οι εκδόσεις των συναδέλφων, Καλλιδρομίου 30, Αθήνα

Οκτώβριος 2024

› Χρήση μη σεξιστικής γλώσσας

Στην απόδοση στα ελληνικά, για να μην πυκνώσει το κείμενο με διπλούς γραμματικούς τύπους, χρησιμοποιούνται εναλλάξ στις ενότητες του βιβλίου το θηλυκό και αρσενικό γραμματικό γένος.

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
ΕΝΑ ΔΙΚΟΠΟ ΜΑΧΑΙΡΙ

Το παρόν κείμενο, προέρχεται από μία εισήγηση μου και αφορά την εξατομίκευση των μαθησιακών διαδρομών. Θα σας παρουσιάσω ορισμένα μεταεργαλεία, δηλαδή εργαλεία που μας δίνουν τη δυνατότητα να κατασκευάσουμε εργαλεία και θα αναπτύξω το ζήτημα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής χρησιμοποιώντας ένα πλάνο επτά σημείων:

1) Διαφοροποιημένη παιδαγωγική… μια παλιά ιστορία!

2) Οι δυο προσανατολισμοί της παιδαγωγικής διαφοροποίησης

3) Ρυθμιστική διαφοροποίηση: πού στηρίζεται;

4) Ρυθμιστική διαφοροποίηση: πώς να ποικίλουμε τις μεθόδους;

5) Διαφοροποιώντας χωρίς ατομικισμούς και εξατομικεύοντας δίχως να μεγαλώνουμε τις αποκλίσεις

6) Οι συνθήκες της διαφοροποίησης: διδακτικό συμβόλαιο και κοινωνικό συμβόλαιο

7) Διαφοροποίηση: ένα ηθικό ζήτημα

1. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, ΜΙΑ ΠΑΛΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ

Ο Φ. Περενού μας θύμισε ότι η ιδέα της διαφοροποίησης εμφανίστηκε όπως την ξέρουμε κατά τη δεκαετία του 1970. Θα ήθελα, όμως, να επισημάνω, από εντιμότητα αλλά και γιατί πρέπει να σεβόμαστε τη δουλειά που έχει γίνει, ότι η ιδέα της διαφοροποίησης είναι πολύ παλαιότερη. Αυτή η έκφραση διαμορφώθηκε αναμφίβολα από τον Λ.

Λεγκράν· διεκδικεί, ωστόσο, την πατρότητά της και ο Αντρέ ντε Περετί. Η έκφραση κατασκευάστηκε με βάση τον όρο «διαφορική ψυχολογία», πράγμα που, κατά τη γνώμη μου, θα έπρεπε να μας προβληματίσει για κάποια αμφιλεγόμενα σημεία – στα οποία θα επανέλθω πιο κάτω. Αλλά, προτού ακόμη η ιδέα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής μορφοποιηθεί και εκφραστεί σε έργα όπως αυτά που μνημόνευσε, προηγουμένως, ο Φ. Περενού, ήδη διαθέταμε αρκετές εργασίες πάνω στην εξατομίκευση των μαθησιακών διαδρομών.

Δεν θα αναφερθώ στην κατ' οίκον διδασκαλία, που προηγείται της σχολικής τάξης και της ομαδικής εκπαίδευσης. Η εξατομίκευση, υπ' αυτήν την έννοια, προηγήθηκε της εκπαίδευσης που γνωρίζουμε σήμερα. Αλλά θα ήθελα να σας θυμίσω ότι από το 1905, στις ΗΠΑ, η Ε. Πάρκχερστ οργάνωσε ένα σχολείο σύμφωνα με ένα σύστημα που ονομάστηκε «Σχέδιο Ντάλτον». Ήταν ένα σύστημα προγραμματισμένης διδασκαλίας, με βάση ατομικές καρτέλες διατεταγμένες σύμφωνα με ένα σύνολο στόχων.

Σχεδόν έναν αιώνα πριν, το 1907, η Ε. Πάρκχερστ συνέταξε μια πρώτη διαφωτιστική έκθεση, όπου εξέθετε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτού του συγκεκριμένου συστήματος εξατομίκευσης των μαθησιακών διαδρομών. Στα πλεονεκτήματα ενέτασσε τον εξορθολογισμό, την ανάπτυξη της έννοιας της οργάνωσης, τη δυνατότητα της ενισχυμένης και προσωπικής υποστήριξης των παιδιών, καθώς και τη μεγαλύτερη απόδοση της σχολικής εργασίας, με καλύτερη αξιοποίηση του χρόνου. Στις αδυναμίες του συστήματος η Ε. Πάρκχερστ επεσήμαινε ότι ο σεβασμός του προγράμματος των καρτελών αλλοίωνε –ή κινδύνευε να αλλοιώσει– τον χαρακτήρα της αρχικής ιδέας της εξατομίκευσης, επειδή το σύστημα έφτανε να εστιάζει περισσότερο σε ό,τι είχε μάθει ο εκπαιδευόμενος και λιγότερο στον ίδιο. Η Ε. Πάρκχερστ υπογράμμιζε, επίσης, ότι η εργασία με καρτέλες και προκατασκευασμένα συμβόλαια κατέληγε σε υπερβολική κατάτμηση των στόχων και κινδύνευε να μετατραπεί σε μηχανική εργασία. Επεσήμαινε ότι η υπερβολική εξατομίκευση οδηγούσε σε

έλλειψη επαφής μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών και ευνοούσε, καταχρηστικά, τον γραπτό λόγο.

Από τα δύο πρώτα χρόνια εφαρμογής του Σχεδίου Ντάλτον προέκυψαν συμπεράσματα που μας βοηθούν να σκεφτούμε σήμερα τα προβλήματα της εξατομίκευσης των μαθησιακών διαδρομών.

Ξέρετε ότι υπήρξε μεγάλος αριθμός πειραματισμών. Ορισμένοι έμειναν τοπικά περιορισμένοι και άλλοι έγιναν ευρύτερα γνωστοί, όπως το σχολείο της Βινέτκα στις ΗΠΑ και η εργασία του Φρενέ, ο οποίος έθεσε σε εφαρμογή ένα σύστημα καρτελών με μία μηχανή αυτοδιόρθωσης – ένα είδος προάγγελου του υπολογιστή. Γνωρίζετε επίσης ότι, εδώ στη Γενεύη, το 1927, ο Ντοτράνς ανοίγει το σχολείο του Mail, θεμέλιο του οποίου ήταν ακριβώς η απόλυτη εξατομίκευση των μαθησιακών διαδρομών. Ο Ντοτράνς, αναιρώντας την ιδέα της σχολικής τάξης, τις οργανώνει με βάση την ατομική, προγραμματισμένη εργασία. Υπάρχει εδώ μια ορισμένη σύλληψη της μάθησης που διαφοροποιείται από μια οπτική υπερβολικά μηχανική και μας προσφέρει, ακόμα και σήμερα, ορισμένα στοιχεία για τα οφέλη και τα όρια της εξατομίκευσης. Δεν θα επιμηκύνω την παράθεση, θα ήταν μακριά και πληκτική. Απλώς, θα ήθελα να σας θυμίσω ότι βρισκόμαστε σε ένα πεδίο χαρτογραφημένο από πολλούς ερευνητές και ότι, ήδη από τη δεκαετία του 1900 και τα χρόνια του Σχεδίου Ντάλτον, έχουμε την ευκαιρία να επωφελούμαστε από έναν όγκο στοιχείων, που μας επιτρέπει να μην κάνουμε τα ίδια λάθη και να εφαρμόσουμε τη διαφοροποίηση –την εξατομίκευση όπως την έλεγαν τότε– με τις μέγιστες πιθανότητες επιτυχίας.

2. Οι δύο προσανατολισμοί της παιδαγωγικής διαφοροποίησης

Στο ρεύμα των παιδαγωγών που αναζητούν να εξατομικεύσουν και να δημιουργήσουν αυτό που ο Ε. Κλαπαρέντ ονομάζει «Σχολείο επί παραγγελία» εμφανίζονται δύο τάσεις. Αυτές συνυπήρξαν και συνυπάρχουν ακόμα στις εργασίες που αφορούν την παιδαγωγική διαφοροποίηση. Τις έχω ονομάσει κατά τρόπο αναγκαστικά σχηματικό και με διατύπωση που, ίσως, σας φανεί υπερβολική: «ο εφαρμοστικός προσανατολισμός και η υπόθεση της πρότερης διάγνωσης» και «ο ρυθμιστικός προσανατολισμός και η υπόθεση της γόνιμης κατά προσέγγιση ενέργειας». Οι διατυπώσεις μπορεί να φαίνονται λίγο σκοτεινές, ακόμη και ερμητικές, αλλά θα βάλω τα δυνατά μου να τις φωτίσω.

Κατά βάθος η πρώτη από τις δύο αυτές τάσεις συνίσταται στο να λέει κανείς –σχηματοποιώ πολύ αλλά θα δείτε ότι αυτή η σχηματοποίηση καλύπτει πραγματικές πρακτικές και απόπειρες για διαμόρφωση πρακτικών– ότι δεν μπορούμε να διαφοροποιήσουμε χωρίς να διαθέτουμε εκ των προτέρων ένα μάξιμουμ πληροφοριών για τις μαθήτριες στις οποίες απευθυνόμαστε. Με άλλα λόγια, το ιδανικό της διαφοροποίησης σ' αυτή την προοπτική θα ήταν να μπορούμε να διεξάγουμε προηγουμένως μια σειρά από τεστ που θα επέτρεπαν να διαπιστώσουμε το επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης μιας συγκεκριμένης μαθήτριας, την κοινωνική της σχέση με τη γνώση, τη φύση των προσωπικών της στρατηγικών μάθησης, τη σχέση της με τους ενήλικες, το αν τα πάει καλύτερα με άντρες ή με γυναίκες, με έναν νέο ή με έναν ηλικιωμένο, μια ολόκληρη σειρά λοιπόν από τεστ που θα επέτρεπαν να αποσαφηνίσουμε ένα είδος ψυχοπαιδαγωγικού προφίλ. Με βάση αυτά τα τεστ, θα κατασκευάζαμε ένα σύνολο παιδαγωγικών εργαλείων που θα ήταν προσαρμοσμένα κατά τρόπο ακριβή στις ανάγκες αυτού του δεδομένου ατόμου, όπως θα είχαν αξιολογηθεί από τα προηγούμενα τεστ. Αυτή η τάση είναι κυρίαρχη στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Πολύ παρούσα, από την αρχή, σε παιδαγωγούς όπως ο Κλαπαρέντ,

που στο «σχολείο επί παραγγελία» υπερασπίζεται με θέρμη αυτή την οπτική. Είναι μία τάση που θα τη δούμε να επανέρχεται στο έργο προσώπων που εγγράφονται στη γραμμή του Σκίνερ και της προγραμματισμένης εκπαίδευσης και είναι εξίσου παρούσα σήμερα σε έναν αριθμό εργασιών που υλοποιούνται γύρω από μια ορισμένη σύλληψη της παιδαγωγικής της επιτυχίας.[1]

Από τη μεριά μου είναι μια σύλληψη της διαφοροποίησης που τη θεωρώ αδύνατη και επικίνδυνη. Αδύνατη γιατί προϋποθέτει να γνωρίζουμε ήδη τη μαθήτρια. Μόνο που αυτό ακριβώς που χαρακτηρίζει την παιδαγωγική είναι ότι δεν υπάρχει ποτέ προηγούμενη γνώση για τη μαθήτρια. Δεν γνωρίζουμε τη μαθήτρια παρά μόνο αφού έχουμε δουλέψει μαζί της. «Πώς να το ξέρω αν είναι μουσικός», έλεγε ο Αλαίν, «όσο δεν έχω προσπαθήσει να της μάθω να παίζει πιάνο; Και, επιπλέον, πώς να το ξέρω αν δεν έχω εξερευνήσει όλες τις μεθόδους που θα της επέτρεπαν να μάθει να παίζει πιάνο;» Με άλλα λόγια, ένα από τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής είναι ότι οι περισσότερες από τις γνώσεις που έχουμε για τη μαθήτρια προκύπτουν από τις πρωτοβουλίες μας, από τη δράση μας ως προς αυτήν. Η παιδαγωγική έχει αυτό το χαρακτηριστικό, ότι η γνώση για τη μαθήτρια παράγεται από την αλληλεπίδραση που έχω μαζί της: Δεν γνωρίζω αν η μαθήτρια με την οποία θα δουλέψω θα αντιδράσει με αυτόν ή εκείνο τον τρόπο σε ό,τι της προτείνω, όσο δεν της το έχω προτείνει. Δεν μπορώ να γνωρίζω εκ των προτέρων, γιατί αυτό που θα της προτείνω προκύπτει από τη δική μου επινοητικότητα και δεν μπορεί να συναχθεί μηχανικά από μια ανάλυση των αναγκών της.

Επιτρέψτε μου εδώ ένα ανέκδοτο για να κάνω σαφές αυτό που λέω. Πριν από δύο χρόνια, μια φοιτήτριά μου έκανε μάθημα σε μια Α΄ τάξη, δηλαδή με παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν, και ήταν πολύ ανήσυχη και μάλιστα πληγωμένη γιατί ένα κοριτσάκι ερχόταν κάθε πρωί με κλάματα και αρνιόταν να μπει στην τάξη. Έπρεπε να την τραβάει από τα χέρια για να την κάνει να μπει στην τάξη και το παιδί χρειαζόταν μισή ώρα για να ηρεμήσει, να συνηθίσει, να χαλαρώσει

[1] Pédagogie de la maitrise, mastery learning

και να αρχίσει να δουλεύει λίγο. Λοιπόν, υπήρχε μια μικρή ομάδα φοιτητών και φοιτητριών, υπό την εποπτεία μου, που αντάλλασσε τις πρακτικές της, και αυτή η δασκάλα μάς έλεγε κάθε φορά: «Πάντα το ίδιο γίνεται, είμαι σκασμένη, δεν καταλαβαίνω γιατί αυτό το παιδί δεν θέλει να μπει στην τάξη». Ήταν φοβερό γι' αυτήν και το βίωνε ως προσωπική αποτυχία το να έχει ένα κοριτσάκι που κάθε πρωί κλαίει και αρνείται να μπει στην τάξη! Μια μέρα, έπειτα από μια συζήτηση με ένα μέλος της ομάδας, η νεαρή δασκάλα αποφασίζει να επιχειρήσει μια ομαδική δουλειά: Να φτιάξουν μια εφημερίδα τάξης και να σχηματίσει μικρές ομάδες για να γράψουν τα κείμενα. Γίνεται λοιπόν κάτι το τελείως απρόβλεπτο! Το απόγευμα της ίδιας εκείνης μέρας που το είχαν ξεκινήσει, το κοριτσάκι δεν κλαίει πια και έρχεται και της λέει: «Κυρία, θα ξανακάνουμε αύριο όπως το πρωί, με τις ομάδες;» Μήπως αυτό σημαίνει ότι το κοριτσάκι έκλαιγε γιατί δούλευαν ατομικά, και όχι σε ομάδες; Φυσικά όχι! Θα ήταν παράλογο να το σκεφτεί κανείς. Και θα ήταν επίσης παράλογο να βγάλουμε ένα μηχανικό συμπέρασμα και να φανταστούμε ότι το ψυχολογικό τραύμα που είχε υποστεί το κορίτσι στο παρελθόν παρήγαγε κατά κάποιον τρόπο το σχήμα «ομαδική εργασία και σύνταξη εφημερίδας της τάξης».

Το ότι η δασκάλα μπόρεσε να βρει πώς να βοηθήσει αυτό το μικρό κορίτσι, το τραυματισμένο από μια προσωπική εμπειρία αναμφίβολα δύσκολη, όπου εμπλέκονται σχέσεις με γονείς, φίλους, παλιούς δασκάλους –πράγματα περασμένα για τα οποία η δασκάλα δεν μπορεί να κάνει τίποτα– οφείλεται στο γεγονός ότι επινόησε, φαντάστηκε, οικοδόμησε κάτι. Ήταν πράγματα περασμένα, αλλά με την ευκαιρία της εφαρμογής μιας ομαδικής εργασίας η δασκάλα ανακάλυψε ότι το κορίτσι μπορούσε να ξεπεράσει τις δυσκολίες του αν του πρότεινε έναν πρωτότυπο τύπο παιδαγωγικής δραστηριότητας. Μόνο που, ακόμη μια φορά, αυτός ο τύπος δραστηριότητας δεν θα μπορούσε να έχει συναχθεί μηχανικά από μια προηγούμενη ανάλυση των αναγκών του κοριτσιού. Προτείνοντας αυτήν τη δραστηριότητα ανακάλυψε τα πλούτη, τις δυνατότητες και τις πιθανές διεξόδους αυτού του παιδιού.

Αν αναφέρθηκα σ' αυτήν τη μικρή ιστορία είναι γιατί νομίζω ότι αγγίζουμε ένα πολύ δυνατό σημείο, αδιάκοπα παρόν στην ιστορία της παιδαγωγικής. Θα θέλαμε να έχουμε ένα είδος βεβαιότητας που θα μας επέτρεπε να βασίσουμε τις παιδαγωγικές μας προτάσεις στην εκ των προτέρων γνώση μας για το παιδί. Εκτιμώ πως αυτή η βεβαιότητα είναι πολύ επικίνδυνη και ότι είναι μια απάτη. Η Μ. Σιφαλί μιλάει για «το παιδί που το σκεπάσαμε με επίθετα» και για «το πάθος να το γνωρίσουμε, για να μην το εκπαιδεύσουμε και να προσπεράσουμε την εκπαιδευτική περιπέτεια μαζί του». Κάτι παρόμοιο υπάρχει λίγο σ' αυτό το είδος της απόλυτης επιθυμίας να ταυτοποιήσουμε, να βάλουμε ετικέτες, να βάλουμε επίθετα στο παιδί και να συναγάγουμε απ' αυτά τι θα πρέπει να του προτείνουμε στο θέμα της διαφοροποίησης. Βρισκόμαστε, έτσι, σε κάτι που θεωρώ αντίθετο στην ίδια τη φύση του παιδαγωγικού στοχασμού. Αντίθετο όσο και αδύνατο, γιατί αυτή η ακριβής γνωριμία δεν τελειώνει ποτέ και ξέρουμε καλά ότι αυτοί που καθιστούν τη γνώση ένα ριζικό *a priori* της δράσης δεν ενεργούν ποτέ!

Γιατί η δράση, ακριβώς, είναι η ικανότητα να συμβιβαζόμαστε με τη μισή γνώση, με το «κατά προσέγγιση», να αποδεχόμαστε να ενεργούμε λιγάκι ψηλαφητά, δοκιμάζοντας πράγματα, δίχως να είμαστε εντελώς σίγουροι ότι θα δουλέψουν, θα λειτουργήσουν, και ότι ο μαθητής θα αντιδράσει σύμφωνα μ' αυτά που φανταστήκαμε ή έχουμε αποφασίσει γι' αυτόν.

Μια διαφοροποίηση που θα τη σκεφτόμασταν κατά τον τρόπο ενός μεγάλου υπολογιστή – στον οποίο θα καταχωρούσαμε όλες τις προηγούμενες πληροφορίες για τους μαθητές και που θα μας επέτρεπε να αποκτήσουμε, σε σχέση με προκαθορισμένους στόχους, όλα όσα θα πρέπει να τους βάλουμε να κάνουν, τον χρόνο που χρειάζεται να διαθέσουμε, τον τύπο των ασκήσεων που απαιτούνται, τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσουμε κτλ. Αυτή η διαφοροποίηση θα ήταν πιο κοντά στην εφιαλτική εκπαιδευτική ουτοπία που είναι ο *Θαυμαστός καινούργιος κόσμος* του Χάξλεϊ παρά στην ιδέα μιας απελευθερωτικής εκπαίδευσης, που λαμβάνει υπόψη της το υποκείμενο και του επιτρέπει να υπάρξει και να μεγαλώσει.

Είναι ο λόγος για τον οποίο, σε αντίθεση με αυτήν τη σύλληψη που την αποκαλώ εφαρμοστική, μηχανική, ψυχοπαιδαγωγική (υπό την έννοια ότι η ψυχοπαιδαγωγική επιδιώκει να συμπεράνει την παιδαγωγική από την ψυχολογία), ορισμένοι από εμάς προτείνουμε μια ιδέα της διαφοροποίησης όχι στην προοπτική της ακριβούς προσκόλλησής της στις εκ των προτέρων προσδιορισμένες ανάγκες των μαθητών, αλλά ως έναν τρόπο να εξερευνήσουμε μαζί τους τις δυνατότητες που έχουν και να ενσωματώσουμε στη ρύθμιση της δράσης τη λήψη αποφάσεων κατά προσέγγιση.

Παίρνουμε πάντοτε αποφάσεις κατά προσέγγιση και δεν μπορούμε να ελπίζουμε ότι θα αποφασίσουμε ακριβώς αυτό που ταιριάζει στον καθένα, κάθε στιγμή – αυτό είναι ένα όνειρο αδύνατο. Αντίθετα, μπορούμε να κάνουμε προτάσεις, να παρατηρούμε, να συλλέγουμε πληροφορίες, και να επωφεληθούμε από αυτή την προσεγγιστική λήψη απόφασης για να σκεφτούμε και να ρυθμίσουμε, μαζί με τον μαθητή, την κατάσταση. Να του επιτρέψουμε να καταλάβει κατά τι η συγκεκριμένη πρόταση είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες και την πορεία του. Αυτό με οδηγεί να λέω, συχνά, ότι μια καλή παιδαγωγική, ακόμη και πετυχημένη, δεν είναι μια τέλεια παιδαγωγική. Η ψευδαίσθηση μιας τέλειας παιδαγωγικής είναι αναμφίβολα εξαιρετικά επικίνδυνη, χειραγωγική όσο και φοβιστική. Καλή παιδαγωγική είναι εκείνη που χειρίζεται, όσο γίνεται, τις ατέλειές της και τις αξιοποιεί κατά βέλτιστο τρόπο, όπως θα έλεγαν οι μάνατζερ σήμερα, μετατρέποντάς τις σε ευκαιρίες ευφυούς σκέψης μαζί με τους μαθητές.

Αυτήν τη δεύτερη σύλληψη της παιδαγωγικής διαφοροποίησης θα ήθελα να υπερασπιστώ μπροστά σας, σήμερα. Τη βρίσκω πιο ανοιχτή, περισσότερο ενδιαφέρουσα και δυναμογόνα για εμάς. Βρίσκω, επίσης, ότι επιτρέπει στον εκπαιδευτικό περισσότερες πρωτοβουλίες, ότι δεν τον καθιστά εξαρτώμενο από ένα είδος προηγούμενης διάγνωσης, που θα προϋπήρχε της δράσης του. Θεωρώ, ακόμη, ότι συνάδει με την ιδέα πως μπορούμε να έχουμε μια παιδαγωγική όπου μαθαίνει κανείς από τη δράση. Δεν πρόκειται για μια πορεία στα τυφλά. Πρόκειται για το ότι ενεργώ γνωρίζοντας ότι αυτό που θα προτείνω, σε μια δεδομένη

στιγμή, στους μαθητές δεν είναι αναγκαστικά αυτό που χρειάζονται· ότι θα τους χωρίσω σε ομάδες σύμφωνα με κριτήρια που δεν είναι αναγκαστικά τα καλύτερα, θα χρησιμοποιήσω μεθόδους που δεν είναι αναγκαστικά οι προσφορότερες. Αλλά ότι όλα αυτά δεν έχουν σημασία από τη στιγμή που εισάγω μια δυναμική, που συνίσταται στο να κοιτάμε, μαζί με τους μαθητές, αυτό που κάνουμε· να εξετάζουμε αν είναι αποτελεσματικό ή όχι, να τους επιτρέπουμε να αναρωτιούνται, οι ίδιοι, για τον τρόπο που αναδύονται και ανακαλύπτουν τον εαυτό τους ως υποκείμενα που μαθαίνουν μέσα σ' αυτό το εγχείρημα και, ξεκινώντας από εδώ, οικοδομούν μια κοινότητα μάθησης.

Ιδού το δεύτερο σημείο που θα ήθελα να αναπτύξω μαζί σας. Θα μπορούσα να είμαι πιο αναλυτικός αλλά θέλω απλώς, πριν περάσω στο τρίτο σημείο, να σας επιστήσω την προσοχή στην εξαιρετική γοητεία που έχουν ασκήσει σε όλη την ιστορία της παιδαγωγικής αυτό που θα μπορούσε κανείς να αποκαλέσει χαρακτηρολογικές τυπολογίες. Όταν ήμουν στο λύκειο, υπήρχε η χαρακτηρολογία του Le Senne, όπου γινόταν λόγος για συναισθήματα, πρωτογενή και δευτερεύοντα, κτλ. Υπήρχαν και άλλες χαρακτηρολογίες πιο πριν. Διασκέδασα κάνοντας μια μελέτη της τυπολογίας των χαρακτηρολογιών, στη Γερμανία, τη δεκαετία του '30, όπου άνθιζαν κατά τρόπο εξαιρετικό. Εστίαζαν τότε πάρα πολύ στο σχήμα του προσώπου και ορισμένα άλλα χαρακτηριστικά. Κάποιος ονόματι Al. Huth, που θεωρείτο, τότε, ως ένας από τους μεγάλους διανοητές της γερμανικής παιδαγωγικής, εξηγούσε ότι οι χοντροί μαθητές έβλεπαν καλά τις φόρμες και άσχημα τα χρώματα, και ότι, αντίθετα, οι αδύνατοι ήταν εγκεφαλικοί τύποι, οι οποίοι… κτλ. Αυτές τις τυπολογίες, τις βρίσκει κανείς ακόμη σε αφθονία στην αγορά. Δεν θα αναφέρω λεπτομέρειες, αρκεί να ρίξετε μια ματιά στο τμήμα των βιβλιοπωλείων με βιβλία παιδαγωγικής και θα τις βρείτε!

Συρτάρια για να βάλουμε τους μαθητές υπάρχουν… απείρως περισσότερα απ' όσα χρειαζόμαστε. Το πρόβλημα δεν είναι απλά να βάλουμε τους μαθητές σε συρτάρια, δηλαδή να τους κολλήσουμε όπως πρέπει ετικέτες. Το πρόβλημα είναι να τους κάνουμε να προοδεύσουν και, προπάντων, να τους κάνουμε να μεγαλώσουν.

Πρέπει να δημιουργήσουμε πάση θυσία στα εκπαιδευτικά μας συστήματα, με όλες τις θεσμικές δυσκολίες που έχουμε να αντιμετωπίσουμε, καταστάσεις τέτοιες που να επιτρέπουν στα παιδιά, ταυτόχρονα, να μαθαίνουν και να κοινωνικοποιούνται, να αποκτούν εργαλεία και να αναπτύσσουν τη νοημοσύνη τους, να εγγράφονται σε μια συλλογικότητα, σε μια κοινότητα, και να γίνονται υποκείμενα.

Αυτό είναι **το θεμελιώδες διακύβευμα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής**: να αποτελούμε μέρος μιας κοινότητας, μιας συλλογικότητας, γιατί αποκτούμε γνώσεις που μας δίνουν τη θέση μας και μας επιτρέπουν να κατανοούμε τον εαυτό μας μέσα στην κοινότητα, στο πλαίσιο, όμως, μιας προσέγγισης που να μας αναγνωρίζει και να μας προάγει στην υποκειμενικότητα και την προσωπικότητά μας. Πρόκειται για ένα ουσιαστικό διακύβευμα, γιατί συμπλέκει μαζί τα δύο θεμελιώδη δικαιώματα: το **δικαίωμα στην ομοιότητα** και το **δικαίωμα στη διαφορά**. Οφείλουμε να τα δουλεύουμε, να τα υφαίνουμε μαζί, συνεχώς, το ένα με το άλλο.

...

Λοιπόν **έρχεται μια στιγμή που πρέπει κανείς να ριχτεί μπροστά**. Και όσες τεχνικές προετοιμασίες κι αν έχουν γίνει, η αγωνία του περάσματος στην πράξη παραμένει.

Ακόμη κι αν έχω κάνει είκοσι φορές πρόβα την ερωτική εξομολόγηση μπροστά στον καθρέφτη, τη φορά που θα μιλήσω στο αγαπημένο πρόσωπο είναι αλλιώς!

Κι αν έχω παραστεί σε όλες τις διαλέξεις του κόσμου και έχω διαβάσει όλα τα βιβλία για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, αυτό δεν θα αφαιρέσει ποτέ, τίποτα, από τη δυσκολία να ξεκινήσω μια μέρα να διαφοροποιώ την παιδαγωγική μου, με τρόπο συγκεκριμένο, μέσα στην τάξη μου.

Πρόκειται για ένα ουσιαστικό, φιλοσοφικό πρόβλημα, το οποίο ο Γιανκέλεβιτς ονομάζει «**το κουράγιο του ξεκινήματος**», που σημαίνει ότι δεν υπάρχει τίποτα πιο πριν. «Για να ξεκινήσει κανείς χρειάζεται μόνο κουράγιο», γιατί δεν μαθαίνει κανείς να ξεκινάει, αλλιώς θα έπρεπε να ξεκινήσει να μαθαίνει να ξεκινάει… και αν περιμένει κανείς να είναι έτοιμος δεν ξεκινάει ποτέ!

ISBN: 978-618-87378-4-6